

Kordes, Hagen

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar?

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 145-168. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Kordes, Hagen: Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 145-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231132 - DOI: 10.25656/01:23113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231132>

<https://doi.org/10.25656/01:23113>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KODES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Curriculum und Entwicklung

Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar?

Nasrudin wurde einmal gebeten, in sein Heimatdorf zurückzukehren, damit er dort die Bewohner an seiner Weisheit teilhaben lasse. Er bestieg eine Plattform auf dem Dorfplatz und fragte rhetorisch: „Oh, mein Volk! Wißt Ihr, was ich Euch erzählen soll?“

Einige Rowdies der Gegend, entschlossen sich zu amüsieren, riefen rhythmisch: „Nein ...! Nein ...! Nein ...!“

„In diesem Fall“, sagte Mulla Nasrudin mit Würde, „werde ich mich des Versuchs enthalten, eine solch unwissende Gemeinde zu unterrichten“ – und er stieg von seinem Podest herunter.

In der nächsten Woche, nachdem sie von den Halbstarken die Gewißheit erlangt hatten, daß diese ihr Geschrei nicht wiederholen würden, redeten die Dorfälteren wiederum auf Nasrudin ein, eine Botschaft an sie zu richten. „Oh, mein Volk“, begann er wieder, „wißt Ihr, was ich Euch sagen soll?“ Einige der Leute, in Ungewißheit darüber, wie nun zu reagieren sei, murmelten: „Ja“ ...

„In diesem Fall“, erwiderte Nasrudin, „sehe ich keine Notwendigkeit für mich, Euch noch mehr zu sagen“. Und er verließ den Dorfplatz.

Bei einer dritten Gelegenheit, nachdem eine Delegation der Älteren ihn wiederum besucht und angefleht hatte, noch eine Anstrengung zu unternehmen, stand er vor dem Volk: „Oh, mein Volk! Wißt Ihr, was ich Euch sagen soll?“

Weil er eine Antwort zu erwarten schien, riefen die Dörfler: „Einige von uns wissen es, andere aber wissen es nicht“.

„In diesem Fall“, sagte Nasrudin, indem er sich zurückzog, „laßt die Wissenden die Unwissenden belehren“. (Zit. nach SHAH 1964, S. 80f.)

Das Vorbild des Mulla Nasrudin hat der internationalen Curriculumkooperation in den ersten zwei Jahrzehnten kaum Pate gestanden. Vielmehr spiegelte sich das Wirtschaftsfälle zwischen weiter und weniger entwickelten Ländern auch in der Machtverteilung zwischen Bildungshilfe gebenden und nehmenden Ländern: Wir Curriculumwissenschaftler aus Westeuropa und USA waren die ‚Wissenden‘ (Experten), und wir teilten Konzepte und Erfahrungen dieser neuen Wissenschaft, welche Curriculumforschung heißt, den Nicht-Wissenden in den weniger entwickelten Ländern mit. Dabei muß uns etwas entgangen sein, was uns nicht hätte entgehen können, wenn wir weniger Experte und mehr ‚Mulla‘ gewesen wären.

Denn den Anfang der modernen Curriculumarbeit bildeten im wesentlichen die Lehrplanrevisionen von Bildungsexperten in der neokolonialen Dritten Welt: der Begriff ‚Curriculum‘ (= Lauf, Bahn, Durchgang, Weg) enthält ja seinen wesentlichen Sinn erst durch die Frage nach dem Beitrag von Lehrplan und Schule zur individuellen Entwicklung und zur gesellschaftlichen Evolution der Menschen. Nicht umsonst führte ein für das Bildungswesen in der Dritten Welt zeitweilig mittätiger UNESCO-Direktor, SAUL B. ROBINSOHN, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung in der BRD ein. Danach erst erfolgte der curriculumwissenschaftliche und -technologische Transfer aus den USA – der uns allerdings nicht daran hinderte, genuin ‚deutsche‘ (z. B. ideologiekritische, hermeneutische usw.) Konzepte und Praktiken der Curriculumforschung zu entwickeln. Diese ursprüngliche Konstellation (Dritte-Welt-Herkunft und USA-Transfer) muß gerade uns deutschen

Erziehungswissenschaftlern wieder bewußt werden, wenn wir das Problem der Curriculuminnovation aus der Sicht unserer Kollegen in den weniger entwickelten Ländern Afrikas, Asiens und Südamerikas reformulieren. Denn in dieser Perspektive wird eine Milliarden­schar frustrierter, in ihren Bildungsaspirationen zurückgedrängter Kinder und Jugendlicher sichtbar, unter denen ‚avantgardistische‘ Minderheiten beginnen, sich kriminell zu betätigen oder buchstäblich ganze Regionen zu verwüsten; andere, die ein Stück Bildungsgang hinter sich bringen konnten, erscheinen zunehmend politisiert – sie legten vielfach die Grundlagen für den Sturz der Amin, Bokassa, Reza Pahlawi ... Vielleicht legen sie morgen schon die Zündung für einen größeren ‚internationalen Umsturz‘?

Der vorliegende Beitrag will vor diesem Hintergrund versuchen, Dilemma und Möglichkeit interkultureller Curriculumforschung und -kooperation zu rekonstruieren. Er beginnt dabei mit einer Untersuchung der Geschichte und Veränderung der Curriculumentwicklung in der Dritten Welt insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer gesellschafts- und bildungstheoretischen Begründungszusammenhänge. In einem zweiten Teil soll die Tätigkeit der Curriculumentwicklung in ihrer Schrittmacherfunktion für die Verbindung von individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Wandel spezifiziert werden, um daran anschließend Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculararbeit zu benennen. Der Beitrag endet mit Thesen zu Problemen und Perspektiven einer interkulturellen Curriculumforschung und -kooperation.

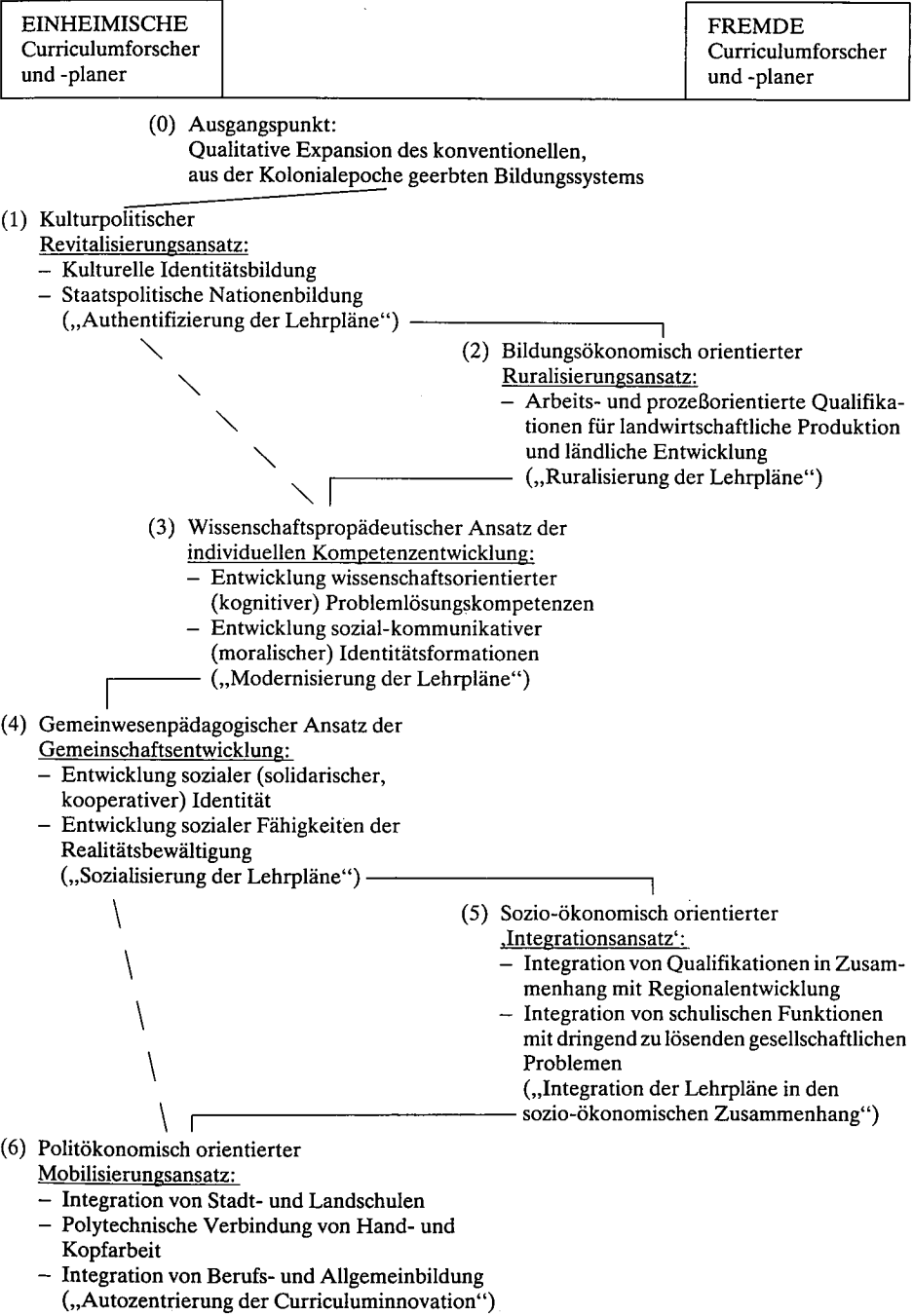
1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt:

Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung

Die Curriculumrevision in der Dritten Welt erfolgte bislang nur in den seltensten Fällen völlig autonom. Größtenteils – und das schließt auch die Volksrepublik China ein – orientierte sich Curriculararbeit immer an Vorbildern weiter entwickelter Gesellschaften: vorwiegend an den Vorbildern der früheren Metropolen, dann aber auch an den amerikanischen und sowjetischen Prototypen, bis zu deren heutigen Bündnispartnern (besonders Ost- und Westdeutschen). Diese unterschiedlichen bilateralen Interferenzen versuchte die UNESCO in einer solidarischen Form multilateraler Zusammenarbeit zu integrieren. Diese systematische Curriculumrevision, wie sie in immer stärkerer Weise umfassend die UNESCO heute zu konzipieren sucht, hat jedoch mehrere Mängel: Zum einen erweckt sie den Schein, als könne man das vor ihr definierte Zielsystem einer ‚komprehensiven‘ Schule umstandslos allen Entwicklungsländern als Modell ihrer Curriculuminnovation unterlegen; zum zweiten läßt sie unberücksichtigt, daß das System der komprehensiven Bildungsreform selbst historisch gegen ein früheres ebenfalls universell angezeigtes System, nämlich dem der funktionalen Alphabetisierung und Erziehung, definiert wurde; schließlich tut sie so, als sei dieser Plan das Resultat des ‚Weltgeistes‘ und nicht einer latenten Auseinandersetzung zwischen unterschiedlich mächtigen und abhängigen Gesellschaften und deren Curriculumplanern. Um diese Abstraktion aufzuheben, ist es von Nutzen, die Entwicklung der Curriculumentwicklung in der Dritten Welt als das zu kennzeichnen, was sie größtenteils auch in Wirklichkeit ist: als widersprüchliches Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Geber- und Empfängerländern.

Britische Curriculumentwickler haben dies in Tansania wie folgt ausgedrückt: „Es gibt einen enormen Unterschied zwischen den Lösungen, welche ausländische Administratoren liefern, welche sich mit Problemen beschäftigen, wie sie sie ‚identifizieren‘, und solchen eines nationalen Volkssprechers, welcher weiß, wohin er geht, und der in die Herzmitte seines eigenen Volkes blicken kann“ (CAME-

Abbildung 1: Phasen der Auseinandersetzung um die Curriculumrevision in den weniger entwickelten Ländern der Dritten Welt



RON/DODD 1970, S. 219). Einheimische Erziehungswissenschaftler und Bildungsplaner drücken sich – außerhalb internationaler oder bilateraler Konferenzen – manchmal drastischer aus, wenn sie die „technische Assistenz“ europäischer Curriculumforscher wie folgt schmähen: „Diese Interventions-einrichtung ist zum hauptsächlichsten Erdrösselungsinstrument für jedweden Ausdruck nationaler Souveränität geworden“ (M'DIAYE 1972, S. 39), und die ausländischen Experten generell als „Söldner des status quo“ charakterisieren (BOULARES 1973, S. 27).

Der gemeinsame Ausgangspunkt aller Curriculuminnovationen der Dritten Welt läßt sich in dieser Formel zusammenfassen: *Rekonstruktion der durch Kolonialisierung entfremdeten und eingeschränkten Bildung*. In jeder geschichtlichen Phase eines Entwicklungslandes und von jeder Seite wurde jedoch stets immer nur eines der vielen möglichen Rekonstruktionsprobleme besonders scharf herausgearbeitet und zur Leitfigur der Curriculuminnovation gemacht. In sehr vereinfachter Weise läßt sich dieses wie folgt schematisieren:

Die Abbildung ist wie folgt zu lesen:

(1) Beim Übergang vieler Länder in – zumindest politisch-formale – Unabhängigkeit bildeten *kulturpolitische* Begründungen den ersten Ansatzpunkt für eine qualitative Curriculumrevision durch die einheimischen Verantwortlichen, meist Staatsführer, selbst: Bildungsprozesse sollten auf Wiederentdeckung und Rehabilitierung der eigenen Geschichte und der eigenen kulturellen Persönlichkeit (in Afrika etwa *négritude*, *african personality*) angelegt sein und zur Bildung einer solidarischen Gesellschaft und einer nationalen Identität beitragen (konkrete Folgen des Ansatzes waren Revisionen des Sprach-, Politik- und Geschichtsunterrichts sowie Adaptationen der herkömmlichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an lokale und regionale Gegebenheiten).

(2) Vorwiegend europäische und amerikanische Experten reagierten auf diesen Ansatz mit dem Hinweis, daß eine Integration der Schule nicht nur in die ideologischen, sondern auch in die unmittelbar ökonomischen Verhältnisse unterentwickelter Länder notwendig wäre und die funktionalen Erfordernisse vorwiegend ländlicher Entwicklung eine *bildungsökonomisch* begründete Curriculumrevision notwendig mache: Die grundlegenden Lernprozesse müßten auf die Aktivierung spezifischen Arbeitsvermögens und besonderer Arbeitsproduktivität gerichtet sein und der Verbesserung von Landwirtschaft und Ernährung dienen (diese Revision schlug sich insbesondere in den von der UNESCO und den westlichen Regierungen forcierten Projekten der *funktionalen Alphabetisierung* und der *Ruralisierung* von Primar- und Sekundarschulen nieder). Begriff und Konzept der ‚Ruralisierung‘ ist den einheimischen Experten und Betroffenen stets eigentümlich fremd geblieben. Sie sahen darin eine nunmehr pädagogische Fortschreibung der auf dem Berliner Kongreß beschlossenen internationalen Arbeitsteilung.

(3) Aber erst die Rückbesinnung auf die traditionelle humanistische Bildungstheorie bei Europäern und Amerikanern und insbesondere die Anknüpfung an die neuere Entwicklungspsychologie in den USA ermöglichten es, ein *wissenschaftspropädeutisches* Konzept gegen den Ruralisierungsansatz zu setzen. Die Entwicklung der Heranwachsenden muß demnach orientiert sein an dem, was weniger und mehr entwickelte Länder eint, nämlich an Weltstandards von Wissenschaft und Technologie, und damit an der Heranführung der Kinder und Jugendlichen an strukturelle Kompetenzen kognitiver Problemlösung und praktischer Realitätsbewältigung (diesen Überlegungen verdanken sich neukonstituierte Fachintegrationen und Lernbereiche, z. B. *environmental studies*, *sciences d'observation* usw.).

(4) Dennoch mußte dieser Ansatz an seiner abstrakten Betonung universaler Strukturen und an seiner ungenügenden Berücksichtigung lokaler Strukturen und ihrer Entwicklungsziele scheitern. Eine neue Generation einheimischer Curriculumplaner forcierte daher die Einbettung sowohl wissenschaftspropädeutisch orientierter als auch bildungsökonomisch orientierter Curriculuminnovationen in das dörfliche oder städtische *Gemeinwesen*, zum einen um die Konkretisierung erlangter kognitiver Kompetenzen über das Klassenzimmer hinaus zu gewährleisten, zum anderen um die Mobilität der Schulabgänger zu kanalisieren, d. h. möglichst auf Tätigkeiten der eigenen Gemeinde zu orientieren (Ergebnisse waren *community schools*, *école de promotion collective* usw.). Das Problem dieser Curriculuminnovation bestand jedoch wiederum darin, daß sie vielleicht Integration in das soziale System des Gemeinwesens bewirkt, aber daß sie sowohl das ökonomische System der ländlichen Entwicklung als auch das übergreifende nationale (städtische) System der Schule außer acht ließ.

(5) Vorwiegend ausländische Experten schlugen deshalb eine Anbindung der Lehrpläne und Schulen an jeweils konkrete Projekte der Regionalentwicklung vor, also etwa an Produktionsprojekte (wie modernisierte Reis-, Baumwoll-, Mais-, Kaffee- und Kakaoproduktionen), an Vermarktungsprojekte (wie die Bildung mittlerer, meist von Frauen betriebener Märkte), an Infrastrukturprojekte (wie Dorfsanierung, Wege- und Straßenbau usw.).

(6) Die Inkonsistenzen dieses Ansatzes und die Widersprüchlichkeit ihrer Auswirkungen bestätigten den einheimischen Bildungsplanern und Curriculumforschern erneut, daß regionale und lokal adaptierte Lehrpläne funktional nur effektiv und praktisch nur legitimiert sind, wenn sie (a) in eine Stadt und Land, Arm und Reich integrierende Gesamtschule und (b) in eine Berufs- und Allgemeinbildung verbindende polytechnische Ausbildungsstruktur eingebettet würden.

Natürlich stellen sich in den einzelnen Ländern und Personen Formen und Abläufe der Auseinandersetzung um Curriculuminnovation stets anders und neuartig dar. Diese Art der Darstellung hat lediglich den Vorteil, einen historisch-realistischen Einblick in das zu geben, was Curriculuminnovation prinzipiell ausmacht: sukzessive Erschütterungen der Selbstverständlichkeit bislang eingeschliffener Interpretations- und Handlungsmuster und materiell-ideologisch umkämpfte Rekonstruktionen einer ‚progressiven‘ Bildungsnorm, soweit diese unter veränderten nationalen und internationalen Machtverhältnissen möglich wurde (vgl. SEIDL 1975).

1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz

Das kulturpolitische Konzept der ‚Revitalisierung‘ versteht sich als eine durch die koloniale Entfremdung und Anomie notwendig gewordene „*redécouverte de l'identité culturelle et nationale*“ (SENGHOR 1964, S. 250), welche über die Avantgardefunktion der politischen Führer und Intellektuellen ein humanistisches, expressives Bildungssystem in der neuen Nation zu etablieren sucht. Die ersten curricularen Reformbemühungen haben in diesem Sinne Intellektuelle unternommen, indem sie nach Erreichung der politischen Unabhängigkeit Geschichts- und Geographiebücher, später auch die Literatur-Handbücher umschrieben. Die Kritik am kolonialen Schulsystem richtet sich in diesem Ansatz gegen die Überfremdung der Lerninhalte, -methoden und -sprachen, welche den Schüler für eine fremde Kultur assimiliere, ihn aber seinem eigenen Milieu und seiner Nation entfremde.

Damit stand Curriculumforschung vor einem eigenartigen Entstehungs- und Verwendungszusammenhang. In bezug auf den Entstehungszusammenhang galt es, das kulturelle Modell, welches für den Fortbestand des zu konstituierenden gesellschaftlichen Systems Voraussetzung ist, durch die Rekonstruktion der eigenen Geschichte und durch die Entlarvung der ‚kolonialen Lüge von der Primitivität eingeborener Kulturen‘, neu zu entdecken. Diese Form der Curriculumanalyse kann als eine ‚revitalistische‘ beschrieben werden: Durch Rückbesinnung auf die eigene, teilweise ‚versunkene‘ oder herabgewürdigte Kultur soll die neue nationale Identität herausgebildet werden. Bezogen auf die Curriculumprogramme, hat dieser Ansatz in einigen Ländern zur Rehabilitierung der einheimischen Sprachen als Unterrichtssprachen und zur Produktion eigener Schulbücher und -medien geführt, denen in der Regel wissenschaftliche Institute, die meistens Sprach-, Stammes- oder Ahnenforschung betrieben, beigegeben wurden. Bis heute hat dieser Ansatz die politische Funktion behalten, der Vereinnahmung durch die Metropolen ein Ende zu setzen (SIGRIST 1973, S. 11; NEKPO 1971, S. 15) und vermittelt der Schule die Konstruktion einer stabilen Nation anzubahnen, die über eine bestimmte kulturelle Gestalt

verfügt und sich ihrer für vorhandene oder neu erdachte Zwecke bedient. Die Funktion der Nationbildung schien dabei für die Vertreter dieses Ansatzes so dominierend zu sein, daß die Institution des formalisierten Schulwesens nicht nur nicht infrage gestellt, sondern auch gegen alle schulstürmerischen Verbalangriffe aus Europa und Nordamerika massiv verteidigt und gestützt wurde (AGBOTON 1968). Hier liegt offensichtlich die Grenze der Revitalisierungsmotivation, die bei aller retrospektiven Idealisierung nicht im Traum daran denkt, im Sinne der afrikanischen Tradition Bildung und Erziehung zu dezentralisieren und die Gesellschaft als Ganze zu ‚entschulen‘ (vgl. FAURE 1972, S. 6). In diesem Ansatz eine Analogie zu humanistischen und neuhumanistischen Anforderungen im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts zu sehen, ist vielleicht nicht ganz abwegig. So handelt es sich beim *négritude*-Konzept der frühen afrikanischen Curriculumrevision ganz offensichtlich um die Einführung eines „ensemble de valeurs de civilisations du monde noir“ und einer „manière d’être nègre“ und einer „art de vivre qui est humanisme“ (SENGHOR, in BEEBY 1969, S. 60), also um eine Art afrikanischer Allgemeinbildung, die vor dem gleichen Problem steht wie diejenige des frühen Europa: der Schwierigkeit nämlich, die ‚Summe aller Kulturinhalte bar jeden verpflichtenden Prinzips‘ (BLANKERTZ 1963, S. 109) – zumindest im ökonomischen oder gesellschaftsformativen Sinn – zum Fundament der Bildung zu machen (vgl. KORDES 1976, S. 144–153).

Daß der kulturpolitische Ansatz die Strukturprinzipien der Schule beim Alten beließ und damit – trotz aller Expansionsbemühungen – ihren elitären und dysfunktionalen Charakter bewahrte, stand im Mittelpunkt der Interventionen, welche die Geberländer seit den sechziger Jahren über ihre Erziehungsexperten den Entwicklungsländern angedeihen ließen. Dabei wurde das Trommelfeuer gegen die konventionellen Schulen am vehementesten von den bildungsökonomischen Vertretern der Ruralisierungs-Konzeption vorgetragen. Ihre berühmtesten Sprecher sind der Franzose DUMONT (1964, 1969) und der Engländer BALOGH (1964). Deren engagierte Polemik hat eine Reihe von Behauptungen aufgestellt, die lange Zeit zu unüberprüften Annahmekernen einer internationalen Curriculuminnovation festgeschrieben wurden. Diese Behauptungen sind etwa: (1) Schulbildung fördert die Abneigung gegen alle manuelle Arbeit; (2) Schulbildung verursacht Landflucht; (3) der afrikanische Lehrer ist ein bauern- und arbeiterverachtender „feiner Herr“ geworden; (4) die Menschen in den ländlichen Gesellschaften sind durch ökonomische Irrationalität gekennzeichnet; (5) die ländlichen Gesellschaften Afrikas, Lateinamerikas und Südost-Asiens stehen durch traditionalistische Wertorientierungen gegenüber Natur und Milieu der Modernisierung der Landwirtschaft feindlich gegenüber, usw. (KORDES 1976).

Polemik und Hypothesen haben zur Folge gehabt, daß – innerhalb der Bildungsökonomie und angewandt auf die Zwecke der für Entwicklungsländer gewünschten ländlichen Entwicklung – ein neuer Ansatz entwickelt wurde. Dieser „Humanressourcen-Ansatz“ (NGUYEN HUN CHAU 1964; DEBEAUVAIS 1964; LEWIS, in BEEBY 1969, S. 30; SKOROV 1968, S. 27) verwirft die klassischen bildungsökonomischen Prognose- und Entscheidungskalküle, die zumeist in der Extrapolation von Produktionstendenz, Produktivität und Berufsverteilung sowie in der Berechnung eines Kapitalkoeffizienten bestanden; denn diese können innerhalb des Kontextes ländlicher Gesellschaften die Ungewißheit über zukünftige Zustände noch weniger reduzieren als in den Industriestaaten. Die Planung der menschlichen Ressourcen muß bei der Ermittlung der disponiblen nicht- oder unterbeschäftigten Arbeitskräfte (mehr als 80% in der Dritten Welt) und der Errechnung des nicht-monetären Bruttosozialprodukts der Subsistenzwirtschaften beginnen.

Die Lösung, die dieser Ansatz vorsieht, kann mit dem Begriff „*Encadrement*“ (NGUYEN HUN CHAU 1964, S. 279) beschrieben werden, d. h. der große traditionelle Sektor der Wirtschaft in einem afrikanischen Land muß betreut und eingerahmt werden durch Institutionen und deren modern ausgebildete und orientierte Träger. Ihnen werden neue Aufgaben und Rollen zugewiesen, die eine bestmögliche Nutzung ihrer Arbeitskraft für die ländliche Entwicklung zum alleinigen Kriterium haben: Jeder Arzt, Lehrer, Funktionär hat jetzt eine Rolle zu übernehmen, welche seiner ‚Klientel‘ zu einer leichteren Anpassung an die Erfordernisse der ländlichen Entwicklung verhelfen soll (NGUYEN HUN CHAU 1965, S. 279).

Wenn bildungsökonomische Ansätze Versuche darstellen, spezifische Bildungsnot- oder -schwierigkeiten von Wirtschaftsgesellschaften auf einer bestimmten Stufe der technischen, ökonomischen und sozialen Entwicklung zu überwinden, dann könnte folgende Fragestellung interessant sein: Inwieweit die Analogie des Humanressourcen-Ansatzes mit der merkantilistischen Theorie des 18. Jahrhunderts (LE THAN KHOI 1964, S. 105), auf ähnliche sozialökonomische Strukturen rückführbar ist, wie ohnehin ein Vergleich der in ihrer Polemik eigenartigen Artikulationen LA CHALOTAIS und VILLAUMES (vgl. BLANKERTZ 1963, S. 53 ff.) mit denen DUMONTS und BALOGHS. Auch der moralistische Streit um die utilitäre Theorie der Grundbildung als eines Opfers von öffentlich-gesellschaftlichem Wert gegenüber dem heidnischen Genuß am Nutzlosen und Unsachlichen (BLANKERTZ 1963, S. 114 f.; DUMONT 1969, S. 218 ff.) läßt solche geschichtlichen Essays reizvoll erscheinen. In jedem Fall versteht sich dieses Konzept als eine durch Sachzwang und Umstände befugte „Aufwertung verborgener produktiver Kräfte des schwarzen Kontinents“ (DUMONT 1969, S. 89), die mit autoritärer Staatsgewalt ein schulisches Sozialisations-System dem familiären entgegenstellt.

Ganz offensichtlich bedient sich der hier vorgestellte bildungsökonomische Begründungszusammenhang eher einer ökonomischen Theorie, um menschliches Sozialverhalten und komplexe Handlungssysteme zu erklären, als einer Bildungstheorie. Strategische Größe innerhalb ihrer Grundidee ist die Beschäftigung (*emploi*) der ungenutzten menschlichen Ressourcen. Die Sorge um die zukünftige ländliche Entwicklung umschattet das Bemühen um Emanzipation, Autonomie und Menschwerdung des Individuums. – Die Reaktion der meisten afrikanischen Curriculum- und Bildungsforscher auf die Ruralisierungszumutung ist vielen westlichen Experten gar nicht klar geworden. Nur wer Zugang zu ihrem inneren Kreis hatte, wurde der Beschimpfungen und Verhöhnungen gewahr.

1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz

Gegenüber dem übermächtigen, durch UNESCO-Assistenz nachhaltig unterstützten Druck der ‚Geberländer‘ versuchten die einheimischen Lehrer und Curriculumplaner sich durch ‚heimliche‘ Verständigungen darüber zu wehren, was sie in dieser Lage legitimieren und/oder aktivieren sollten oder nicht. Die Praxis in der Schulorganisation und im Unterricht sah jedenfalls größtenteils so aus, daß die von außen geplante totale Substituierung der Grundbildung (und teilweise auch der Sekundärerziehung) durch eine spezialisierte und esoterische landwirtschaftliche Berufsvorbereitung größtenteils zurückgenommen wurde. Einer Ökonomisierung oder Agrarisierung der Bildung wurde nachhaltig und wirkungsvoll Widerstand geleistet (KORDES 1976, S. 313). In jedem Fall hatten die einheimischen Verantwortlichen zunächst einen sehr schweren Stand. Ihre europäischen und ihre US-amerikanischen Kollegen waren eher geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen als ökonomisch ausgebildete Bildungsplaner und Agronomen. Diese hatten die Tendenz, die widerstrebenden Pädagogen der Dritten Welt als ‚akademisch-parasitär‘ zu schmähen, als verwöhnte Kinder, denen man ein lieb- aber untauglich gewordenes Spiel-

zeug wegnimmt. Dabei haben diese westlichen Experten lange übersehen, daß Afrikaner, Asiaten und Südamerikaner seit Beginn der Kolonialzeit stets um ein an wissenschaftlich-technische Standards orientiertes Bildungssystem gegen ihre Kolonialherren gekämpft und, wo sie es errungen hatten, es als ‚*point of no return*‘ gegen periodisch aufflammende Ruralisierungsversuche der Kolonialverwaltung und der Missionen verteidigt haben. Diesem meist latenten Bemühen kamen jedoch gegen Ende der 60er Jahre immer schwerwiegendere Erfahrungen und Argumente zu Hilfe. In den Ruralisierungsschulen stellte sich immer mehr heraus, daß die bloße Tatsache der körperlichen Betätigung noch nicht zu ökonomischer Produktivität führt; zwar lernen die Schüler neue Inhalte, aber sie geben ihnen die alte Geltung. Auch gelernte Pädagogen und Bildungsökonomten aus den USA kommen nun zu Hilfe; sie qualifizieren das Ziel der Ruralisierung in der Grundbildung als ‚illegitim‘ und sogar als ineffektiv ab: Grundschule sei nicht der Ort, Landwirtschaft zu lernen, sondern der Ort, in elementarer Bildung (SKOROV 1968, S. 43) die familiäre Sozialisation zu vervollständigen. Nur die allgemeine und elementare Schulbildung sei für Kinder, da zu jung für die Übernahme eines Berufs, ein angemessener Start in das soziale Leben (SKOROV 1968, S. 34). FLOUD/HALSEY (1965, S. 10) meinen im Anschluß an SCHELSKY sogar: „Es ist vielleicht der Fall, daß die Grundschule der Gesellschaft sogar im ökonomischen Sinn am besten dienen kann, wenn sie sich selbst dem traditionellen Geschäft der Erziehung als Allgemeinbildung widmet“.

Das Hauptaugenmerk der neuerlichen curricularen Reflexion gilt nicht mehr der unmittelbar ökonomischen Produktivität der menschlichen Arbeit, sondern der Bildungsproduktivität, der aktiven Lerntätigkeit junger Menschen. CURLE (1970, S. 145) hat in seiner Darstellung afrikanischer Erziehungsformen alles Bemühen als illegitim bezeichnet, welches die Plastizität des Primarschulalters dazu benutzen möchte, eine im ökonomischen Sinne „entwicklungsorientierte“ Persönlichkeit sozusagen festzuformen, lediglich die Habitualisierung von bestimmten Einstellungen, etwa der Regelmäßigkeit, der Experimentierfreudigkeit, der Genauigkeit, der Pünktlichkeit und der Kreativität stellt nach ihm ein legitimes Ziel dar: Diejenigen Schüler, welche es erreicht und verinnerlicht hätten, würden besser darauf eingestellt sein, moralische Dilemmata und ökonomisch-technische Probleme zu lösen, als jene, die unter einen funktionalen Zwang gestellt worden sind.

Kognitivistische, wissenschaftsorientierte Anforderungen an Schulreformen wollen also verstanden werden als eine durch den wissenschaftlich-technologischen Rückstand Afrikas besonders legitimierte Anstrengung, die Fähigkeiten des Volkes zum Zuge kommen zu lassen (FAURE 1972, S. 149) und die notwendige Umwandlung vorindustrieller Mentalitäten voranzutreiben (IPAR 1969, S. 6). Der Versuch, eine Art Normstruktur aus diesem Ansatz zu begründen, stößt jedoch auf Einwände, welche den in Deutschland gegen die unterrichtstechnologischen Begründungen vorgebrachten recht ähnlich sind (vgl. ROBINSON 1971, S. 5; BLANKERTZ 1969, S. 163 ff.); indem dieser Ansatz lediglich die jeweils bestehenden schulischen Systeme mit einer modernen, effizienten Lernstruktur versieht, perpetuiert er gleichzeitig Defizite und Ungerechtigkeiten, welche sich die alte Schule hat zuschulden kommen lassen.

Es ist allerdings nicht zu übersehen – und hier setzen vielfach die Stimmen und Arbeiten der einheimischen Curriculuminnovatoren ein –, daß die wissenschaftspropädeutisch oder -politisch orientierte Curriculumrevision den Aspekt individueller Intelligenzentwicklung so sehr forciert, daß dabei der Bezug auf die kollektive Identitätsbildung und deren Funktion auf der Strecke bleiben. Deshalb haben vor Ort verantwortliche Pädagogen oft das

Bedürfnis entwickelt, die verschiedenen vorläufigen Ansätze in einer Art *Gemeinwesenpädagogik* zusammenzufassen. In dieser Tendenz trafen sie sich übrigens nun plötzlich mit denjenigen UNESCO-Experten und Curriculumforschern, welche ein Jahrzehnt lang die Herolde des bildungsökonomischen Ansatzes waren.

Es entwickelten sich *community schools* – ähnlich den *farm settlement schools* im Westen der USA im 19. Jahrhundert – in einigen Regionen der Dritten Welt, und zwar teils verstreut als isolierte Inseln innerhalb eines allgemeinen und konventionellen Schulsystems wie die von Kirchen aktivierten *écoles de promotion collective* (PIVETEAU 1972; YAOUNDÉ 1969; GILLETTE 1964), teils aber auch als für die gesamte Gesellschaft zu generalisierende Schulen wie die in den „Ujamaa“-Dörfern Tansanias (NYERERE 1971; MWINGIRA, in JOLLY 1969). Alle diese Schulen beruhen auf einem gemeinwesenpädagogischen Begründungszusammenhang, der die sozialen Bedürfnisse und Interessen der lokalen Kollektivität vor alle anderen schulischen Funktionen stellt. In ihren Aktionsparametern knüpft diese Pädagogik sowohl an die christliche wie an die traditionelle afrikanische Erziehung an, von denen sie annimmt, daß ihnen Erwerbsstreben, Wettbewerb und Ungleichheit fremd und die Verhaltensweisen der Kooperation, Distribution und Gleichheit natürlich waren (NYERERE 1971, S. 20 ff.; PIVETEAU 1972, S. 13 ff.). Ein bezeichnendes Prinzip dieser Schulen ist ihre Dezentralisierung und relative Autonomie, durch die der traditionellen interfamiliären Solidarität eine neue Aufgabe gegeben wird: die Gestaltung einer Art Gesellschaft, von der man sich erhofft, daß sie am ehesten Widerstandskräfte gegen von außen kommende Zumutungen der Ausbeutung und Akkumulation entwickeln könnte (vgl. SIGRIST 1973, S. 15). Dieser Rückzug ist auch dadurch motiviert, daß die Aussichten auf Hilfe von außen geringer als die Möglichkeiten der Selbsthilfe (*self-reliance*) eingeschätzt werden (NYERERE 1971, S. 18 ff.).

Dieses Schulsystem wird nicht überall eindeutig und identisch definiert und praktiziert. Aus den gemeinsamen Strukturmerkmalen läßt sich immerhin folgendes erkennen: Die gemeinwesenpädagogisch begründete Schule ist als eine Art Kulturmittelpunkt des Dorfes zu verstehen, an deren Aktivitäten alle Mitglieder der Dorfgemeinschaft (GILLETTE 1964, S. 39) beteiligt sein können; ihr Ausgangspunkt ist nicht ein vorgegebenes Curriculum, sondern ein stets neu durch Erhebungen zu erkennendes und zu beschließendes Bedürfnis oder Interesse – beispielsweise einer Krankenheilung, eines Häuserbaus, einer Geflügelzucht, eines Festes u. ä. (GILLETTE 1964, S. 40; PIVETEAU 1972, S. 31 ff., S. 55 ff.), aus dem bestimmte elementare Kenntnisse des Sprechens, Schreibens, Rechnens gelernt und erprobt werden können. Der Schule kommen dabei in der Regel besonders soziale Aufgaben zu, wie die der Aufklärung der Dorfbewohner über die grundlegenden Gesetze von Gesundheit, Ernährung und Hygiene (YAOUNDÉ 1970; MWINGIRA, in JOLLY 1969, S. 72) sowie des Schutzes von schwangeren Frauen und jungen Mädchen vor zu harten Arbeitsanforderungen (LOMÉ 1972, S. 19–21). Alle Mentoren dieser Schulformen kämpfen zugleich vehement gegen eine produktivistische Orientierung der Kindererziehung.

Offensichtlich müssen Selbstverständnis und Beschäftigungsprofil der Lehrer an Gemeinschaftsschulen ganz anders sein als in den meisten anders begründeten Schulen (NYERERE 1971, S. 20). In der neuen Schule als einer dörflich-autonomen Einrichtung muß der Lehrer oder die Lehrerin die Funktionen der für Hygiene- und Ernährungsverbesserung zuständigen Animatrice, des für landwirtschaftliche Technologien kompetenten Animateurs, des Krankenpflegers und des genossenschaftlichen Buchhalters erfüllen (PIVETEAU 1972, S. 99). Je nach den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen muß sich die Schule

neu definieren. Die von UNICEF unter der Leitung CHEIKH HAMIDOU KANES in Lomé 1971 organisierte Konferenz von Erziehungs- und Planungsministern aus acht afrikanischen Ländern (LOMÉ 1972, S. 48) hat diesen Gedanken nicht nur aufgegriffen, sondern sogar radikalisiert. Sie verlangt, keine weiteren formalisierten Schulen zu bauen, sondern lediglich im Sinne der Gemeinwesenpädagogik informelle erzieherische Einrichtungen im afrikanischen Buschland zu errichten.

Daß diese Schulen keine Zensuren, keine Klassen, keine einheitlichen Programme kennen (PIVETEAU 1972, S. 53; GILLETTE 1964, S. 39), macht deutlich, daß hier eine Norm-Struktur vorliegt, welche den emanzipatorischen Charakter der Bildung unter einen lokalen und gemeinschaftlichen Begründungszusammenhang stellt, aufgrund dessen die Schule entweder aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext ausgegliedert wird und damit unweigerlich als kaum noch realisierbar oder generalisierbar erscheint, oder aber es werden durch ihn dem Staat Wohlfahrts- und Schutzaufgaben zugewiesen, durch deren Erfüllung er die dörfliche Gemeinschaft von Ausbeutung und Akkumulation freihalten soll (SIGRIST 1973, S. 15). In der Praxis ländlicher Gesellschaften läßt dieser sozialpädagogische Ansatz obendrein oft globale gesellschaftspolitische Begründungskontexte verblassen. „Sozial“ steht dann für „gesellschaftlich“, da „sozial“ mit der Verteilung von Rollen und Pflichten, von Prestige und Macht, von Geld und Gütern, kurz mit dem Zusammenleben von Menschen innerhalb einer kleinen, umgrenzten Gemeinschaft zu tun hat. Die Verflechtung dieser Schule mit einer ländlichen Gemeinde soll nicht mehr die Einführung einer herrschenden, durch den Staat massiv verhärteten Gesellschaftsformation mit sich bringen, sondern der Beibehaltung bzw. Erneuerung und Modernisierung genossenschaftlicher Gesellschaftsformen dienen. Genossenschaftliche Gesellschaftsform soll dabei verstanden werden als Abbau von Schichtungen und anderer wesentlicher wirtschaftlicher sozialer Ungleichheiten bzw. als Förderung traditioneller Solidarität, wie sie sich in Gastfreundschaft, Mitarbeit, gegenseitiger Hilfe in Not sowie in Geschenksitten und Tauschhandel ausdrückt.

1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz

Den meisten bisher erstellten Curricula steht ein neuer Durchmusterungsprozeß bevor, dieser kann in zweierlei Weise verlaufen. Die erste Weise ist ausgedrückt in dem Gedanken der ‚integrierten‘ Entwicklung; er wird besonders von ausländischen und internationalen Organisationen (UNESCO 1977, S. 194) gefördert. Eine im Rahmen integrierter, z. B. ländlicher Entwicklung vorgenommene Curriculumrevision hätte Schule vor allem auf das jeweilig signifikante Projekt einer regionalen Infrastrukturerneuerung, landwirtschaftlichen Modernisierung oder einer Umsiedlung einzustellen. Solche sehr stark mit ‚*Animation*‘ bzw. ‚*Community Development*‘ verbundenen Bildungsreformen sind etwa angestrebt im Rahmen der Erschließung des Hinterlands neuer Industrie- und Handelsgebiete (Beispiele: Industrieregionen San Pedro-Abidjan in der Elfenbeinküste; Lagos in Nigeria), bei der mit dem Bau von Staudämmen verbundenen Umsiedlung und Neustrukturierung von Gemeinwesen (Beispiele: Bandama in der Elfenbeinküste sowie mehrere große Staudämme in Zaire) oder auch bei der unablässigen Modernisierung der Extraktion von Rohstoffen und des Anbaus landwirtschaftlicher Produkte für den Export (Beispiel: die Umstellung der Kaffee- und Kakaoproduktion auf eine neue, qualitativ bessere Kultur).

Die zweite Weise der Durchmusterung ist wesentlicher, weil gesellschaftlich umfassender. Hier steht den herkömmlichen Curricula durch den polit-ökonomischen Ansatz der Curriculuminnovation geradezu ein Entschematisierungsprozeß bevor. Mit dieser weitergehenden Entwicklungsstufe der Curriculumarbeit in der Dritten Welt wird die international ‚abgekartete‘ Art und Weise der Curriculuminnovation selbst zum Thema der Reflexion. Die bisherigen Schulreformen werden als Produkte des Kräftemessens zwischen reichen und armen Ländern analysiert. Der jeweils Stärkere ist in der Regel eher in der Lage, sein Ermessen durchzusetzen, als der Schwächere, der lediglich die Chance hat, zu Strategien der Kompensation und Substitution bildungsplanerischer Entscheidungen zu greifen. Curriculumrevisionen werden nunmehr im Sinne der umfassenderen Strategie daraufhin untersucht, wie weit sie Techniken darstellen, welche die Moral und Motivation der in ihrer Mehrheit unterprivilegierten Massen aufrechtzuerhalten suchen, ohne konkrete, signifikante Verbesserungen – sei es in Form von Belohnungen, sei es in Form eines veränderten sozialen Status o. ä. – herbeizuführen.

Mit anderen Worten: Es wird nach der Rolle der Curriculumforschung und -entwicklung innerhalb des sozio-ökonomischen Verwertungszusammenhangs gefragt, zumal dieser durch Widersprüche zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der nationalen Produktion, ihrer privaten Aneignung und ihrer ausländischen industriellen Transformation und Wertsteigerung gekennzeichnet ist. In diesen Widerspruchs-Verhältnissen muß Ruralisierung als ein Versuch kritisiert werden, in welchem die Passung zwischen Qualifikationsstruktur und landwirtschaftlichem Arbeitsprozeß nicht die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit, sondern die Ausbildung der Ware ‚Arbeitskraft‘ zur Folge hat, deren Qualität an ihrer Leistung für die Steigerung der Mehrwertrate gemessen wird. Das polit-ökonomische Schema dürfte bekannt genug sein, so daß sein Begründungszusammenhang auf diese knappen Aussagen beschränkt werden kann. Doch ist festzuhalten, daß – parallel zum Humanressourcen-Ansatz der Bildungsökonomie – auch unter dieser Prämisse Planungstheorien und -praktiken in der Dritten Welt in Arbeit waren oder sind: Algerien, Peru, Kuba, Tansania haben einen im wesentlichen polit-ökonomisch begründeten staatlichen Plan ausgearbeitet; in vielen Fällen haben sie sogar ihre Studenten zur ‚Mobilisierung des Klassenkampfes‘ und zur ‚Umwälzung der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse im ruralen Milieu‘ eingesetzt (KORDES 1976, S. 139).

Lange Zeit war eine so angelegte Curriculumnorm vorwiegend defensiv oder aggressiv gegen koloniale und neokoloniale Schul- und Staatsstrukturen eingestellt. Erst in neuerer Zeit wagen es einige Curriculuminnovatoren (und ihre Regierungen), den Bildungsauftrag u. a. auch als eine frühzeitige Mobilisierung der Bauern- und Arbeiterjugend gegen jede Form der Ausbeutung zu verstehen, eine Mobilisierung, die – im Sinne von FANON und CABRAL – die Stammes- und Dorfstrukturen für die Befreiung einsetzt (SIGRIST S. 20–23). Diese Gegengewalt- und Mobilisierungsstrategie, welche radikalisierte Intellektuelle in Koalition mit der Schuljugend zu praktizieren versuchen, hat in neokolonialen Staatsformen zumindest erreicht, daß Schüler und Studenten kontinuierlich die Regime bedrohen und die ökonomische Gesellschaftsformation mit ständiger Unsicherheit überziehen. Solange der polit-ökonomische Ansatz eine defensive und inoffizielle Strategie von Lehrern und Schülern blieb, bestand er in folgenden ‚Operationen‘: Solidarisierung der Schüler und Studenten mit den bürgerlich-bäuerlichen Massen im Sinne einer Klasse mit gemeinsamen Interessen; Verschärfung der Frustration und Aggression großer Massen durch Weckung des Bewußtseins eigener Bedürfnisse und Möglichkeiten sowie der Erkenntnis eigener Armut und Ausbeutung; Weigerung der Dörfer und Stämme, Steuern zu bezahlen;

Beschlagnahme von Schulen; Errichtung illegaler Regierungen auf regionaler und nationaler Ebene; Desintegration durch offene Konflikte mit den staatlichen und privaten Institutionen usw.

Wo die defensive Strategie zur offiziellen Option einer neuen Staats- und Gesellschaftsform wurde, führt sie zur Bildung von Einheits- oder Gesamtschulen für jedermann. In diesen wurde soweit wie möglich allgemeine Bildung mit beruflicher Bildung, manuelle Arbeit mit geistiger Arbeit und technische Qualifikation mit polytechnischer Kompetenzentwicklung vermittelt. Unter dem Begriff der Bewußtseinsbildung wird vielfach ein curriculares Programm definiert, das ähnlich der ‚politischen Alphabetisierung‘ FREIRES in einer neuen, freien Generation Parteinahme für die antiimperialistische und -feudalistische Revolution schaffen will. Insofern versteht sich dieses Konzept als eine durch die materiell-ideologischen internationalen und nationalen Verhältnisse befugte ‚*formation de réflexes nouveaux*‘, welche den Ausgebeuteten aus seiner Haltung der Unterwerfung, die die ‚tranquilisierende‘ Arbeit der Ordnungskräfte sehr erleichterte, herauszwingt (FANON 1961, S. 31).

Ganz offensichtlich bedient sich dieser polit-ökonomische Begründungszusammenhang einer umgedrehten Basis-/Überbauthese: Der korrupte und dem internationalen Kapitalismus ausgelieferte Staat sei der gesellschaftlichen Bildung ihrer Mitglieder zu unterwerfen. Der Erziehungsbegriff verliert hier wohl seinen traditionellen Substanzcharakter, gewinnt aber gleichzeitig dadurch, daß er in eine neue Kategorie gesellschaftlich-kritischer Praxis überführt wird. In diesem soll ein meta-empirisch gesetzter überindividueller Emanzipationsanspruch gegenüber den herkömmlichen Stammes- und Klassenverhältnissen durchgesetzt werden.

1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik?

Die Schilderung der Curriculumrevision nach unterschiedlichen Phasen hat den Vorteil, Curriculumentwicklung als ein einheitliches Thema über die verschiedenartigen Ansätze und Annahmen von Reformprozessen hinweg zu behandeln. Die Analyse läßt einen roten Faden fortschreitender Curriculumentwicklung in der Dritten Welt erkennen. Sie begann mit einem allgemeinen resozialisatorischen Ansatz (kulturpolitisch orientierte Curriculuminnovation) mit Blick auf Normen und Rollenerwartungen einer neu zu konstituierenden alten Gesellschaft; diese wurde revitalisiert und erweitert im Blick auf die von den Heranwachsenden zu erwartende soziokulturelle Produktivität; diesen beiden noch globalen Ansätzen folgt die Wendung zur Entwicklung der Heranwachsenden im Hinblick auf ihre individuellen kognitiven und affektiven Anlagen; diese wird im gemeinwesenpädagogischen Ansatz ergänzt durch Reorientierung der Schule im Hinblick auf die Entwicklung der Familien und Gemeinwesen; sie alle erfahren schließlich ihre Synthese in jener polit-ökonomischen Reflexion, welche die gerechte Verteilung der Bildungsressourcen auf alle Regionen und die möglichst unverkürzte, Allgemein- und Berufsbildung verbindende Entwicklung aller Jugendlichen zur Norm der Curriculumrevision macht.

Natürlich kann und soll nicht behauptet werden, daß Curriculuminnovation in der Dritten Welt dieser ‚Entwicklungslogik‘ folgt. Viel eher sind Phasenabbrüche und -verschiebungen – meist aufgrund von Machtveränderungen – in den weniger entwickelten Ländern festzustellen. Diese Verschiebungen führen vielfach zu radikaleren Curriculumreformen als etwa Machtwechsel zwischen Sozialdemokraten und Konservativen in Westeuropa. So haben Machtveränderungen in Peru und Chile zunächst zur Rücknahme von Curriculum-

reformen in der gleichen Radikalität geführt, mit der sie eingeführt worden waren. Andere wenig entwickelte Länder, vor allem aus dem ehemals britischen Kolonialbereich, scheinen in konventionellen Curricula zu verharren bzw. sie lediglich mit kleineren kulturpolitischen und wissenschaftspropädeutischen, meist fachdidaktisch angelegten Akzenten fortzuführen. Dennoch kann eine Beurteilung der Wirksamkeit und Angemessenheit eines Curriculum oder eines Bildungssystems nicht einfach von dessen Beziehung zum jeweiligen herrschenden politischen System abhängig gemacht werden. Insofern erlaubt die historische Darstellung auch eine genuin pädagogische und bildungspolitische Beurteilung von ‚Fortschritt‘ oder ‚Rückfall‘ einzelner Curriculumprojekte in ihren jeweiligen Systemen.

2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung

Die geschichtliche Rekonstruktion der Curriculuminnovation in den weniger entwickelten Ländern vermag – mehr noch als ein systematisches Konzept – ihr entscheidendes Problem zu fixieren: Welche Rolle spielt das Curriculum im weiteren Sinn für die Entwicklung der Individuen und Gesellschaften? Zu lange ist uns in der Alten Welt der ursprüngliche, im 17. Jahrhundert eingeführte Begriff des Curriculum abhanden gekommen. Wir haben uns angewöhnt, in der aus den USA transferierten Curriculumforschung und -entwicklung den besonderen Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten Planung und Kontrolle von Lehrplänen zu sehen. Ursprünglich war jedoch mit dem Begriff des Curriculum mehr gemeint, nämlich jener Aspekt der Didaktik, welcher sich auf die Bildungsprozesse in der gesamten Lebensspanne des Menschen (*curriculum vitae*) bezieht. Curriculumforschung und -entwicklung beinhaltet somit vor allem die pädagogische Begleitung der Lerngeschichte (Schullaufbahn, Bildungsgang, Bildungskarriere) der Menschen und die Rekonstruktion unterbrochener Bildungsprozesse. Curriculuminnovation signalisiert zunächst jenen Prozeß, in welchem erziehungswissenschaftliche Forschung Verantwortung für die Entwicklung des Menschen, für seine Humanisierung mitübernimmt und damit Teilmoment der Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung von Individuen und Kollektiven wird. Im Verlauf der zunehmend generalisierten Institutionalisierung von Bildung ist dann jener andere Aspekt der erziehungswissenschaftlich rationalisierten gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Schulformation, Lernstruktur und Bildungsziel hinzugekommen; damit ist Curriculuminnovation ein Teilmoment sozialen Wandels und gesellschaftlicher Evolution geworden.

Aus der Geschichte der Bildungsreformen in der Dritten Welt wird deutlicher als sonst irgendwo, wie weit Curriculuminnovation in quasi katalysatorischer Konstellation mitverantwortlich für die Synchronisation, Widersprüchlichkeit oder ‚Parallelität‘ zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung ist und damit – alter und ewig neuer humanistischer Gedankengang – beteiligt ist an der Evolution menschlicher Gattung, an der Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft wie an der Sozialisation und Enkulturation der Individuen.

2.1. Gesellschaftliche Entwicklung

In Ablehnung von partikularistischen Systemvorstellungen, wie sie in Westeuropa und Nordamerika gängig sind, hütet sich eine autonome Curriculumforschung in der Dritten Welt vor Zurückführung der Entwicklungszusammenhänge auf Fragen des Wachstums

und des Pro-Kopf-Einkommens. Die entscheidende Frage, ob das Problem gesellschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt im allgemeinen und des Entwicklungsunterschiedes zwischen mehr oder weniger entwickelten Ländern als Ausdruck einfach unterschiedlich hoher Entwicklungsniveaus oder je spezifischer Formen der Beziehungen zwischen den Ländern gesehen werden kann, läßt sich auf allgemeiner Ebene heute wohl recht eindeutig beantworten. Ist ein weniger entwickeltes Land der internationalen Arbeitsteilung so sehr ausgesetzt, daß es vorwiegend Rohstoffe liefert, welche entwickelte Länder weiterverarbeiten, so ist im Entwicklungsland nur begrenzte Entwicklung erreichbar, im Extremfall sogar weitere Unterentwicklung möglich (wie beispielsweise in einigen Regionen Südamerikas). Ist überdies die einheimische Basis in den Entwicklungsländern auf eine innere Arbeitsteilung gegründet, in der „die ‚oberen Klassen‘ (Landbesitzer, Minenbesitzer) das ‚Haben‘ besorgen und die arbeitenden Klassen (unausgebildete Arbeitskräfte, ...) die ‚Extraktion‘ besorgen“ (GALTUNG 1979, S. 550), und werden die arbeitsteilig in den entwickelten Ländern weiterverarbeiteten und reexportierten Endprodukte in erster Linie von den oberen Klassen konsumiert, so ist in den Entwicklungsländern abhängige Entwicklung unausweichlich, im Extremfall ergibt sich eine innere Auseinanderentwicklung (wie am Beispiel einiger erdöl-, kaffee-, kakao- und kupferproduzierender Länder erkennbar).

In einer so von der „internationalen Arbeitsteilung“ abhängigen und beschädigten Entwicklung bleibt der Primärbereich des Bildungssystems auf untergeordnete Qualifikationen (etwa für die Rohstoffproduktion) beschränkt und produziert der Sekundar- und Tertiärbereich der Erziehung vorwiegend „Spezialisten für die Extraktion“ (GALTUNG 1979, S. 550), wie Techniker, Verwaltungspersonal, Transporteure. Ein Staat, der in diesem Spannungsfeld zwischen stagnierender bäuerlicher Produktion und (vorwiegend) kapitalistischem Auslandskapital, substantiell reagiert (beispielsweise durch Verstaatlichung oder Übernahme von Aktienmehrheiten), vermag in der Regel die enormen Nebenfolgen und -kosten kaum zu verkraften, die beispielsweise durch Kapitalflucht, Einschränkung eigener innovativer Entwicklungen, Abwanderungen kompetenten Personals ausgelöst werden. Eine Parallele im Bildungssystem liefern jene curricularen Eingriffe des Staates, die auf die Errichtung von gestufter Gesamtschule für jedermann mit einheitlichen Zertifikaten zielen: Die Abwanderung qualifizierter Lehrer und eines Teils der Jugendlichen (aus der oberen Schicht) ist zunächst die Folge.

Gesellschaftliche Entwicklung in der Dritten Welt besteht also nicht einfach in der Verbesserung von Infrastruktur und Handelsbilanz sowie in der Erhöhung von Pro-Kopf-Einkommen. Sie ist laut statistischem Nachweis mehr durch die aktive, eigenständige Auseinandersetzung der gesellschaftlichen Kräfte einer weniger entwickelten Nation charakterisiert, die postkoloniale, teilweise autozentrierte, d. h. auf eigene Bedürfnisse und Interessen gerichtete Strukturen errichten.

2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung

Gegenüber dem Universalismus der kognitivistischen Entwicklungspsychologie und dem Instrumentalismus der behavioristischen Lerntheorie hütet sich eine mythen- und ideologiekritische Curriculumforschung in der Dritten Welt vor der Dichotomisierung von Tradition und Moderne sowie vor der Anonymisierung der internationalen politökonomischen Umweltzustände. Gerade die interkulturellen Verifikationsversuche der Ent-

wicklungstheorien von PIAGET und KOHLBERG haben gezeigt, daß es nicht genügt, festzustellen, welche Stufen wo und wann von welchen Menschen erreicht worden sind.

GLICK (1975) verweist zum Beispiel auf Befunde von GREENFIELD/BRUNER, die in Senegal bei Wolof-Kindern aus städtischen und ländlichen Bezirken Invarianzleistungen nachweisen konnten. Wolof-Kinder aus dem Busch dagegen erreichten im Alter zwischen acht und neun Jahren (mit einer leichten Zunahme bis zum 13. Lebensjahr) nur zu 50 Prozent dieses operative Niveau. Durch eine leichte Veränderung des Testaufbaus (die Kinder selbst führten die Umschüttungsexperimente aus, nicht mehr der wissenschaftliche Beobachter) konnte GREENFIELD die Quote von Invarianzleistungen bei den Buschkindern auf 82 Prozent steigern. Ähnlich unterschiedliche Ergebnisse, deren Differenz nur zum Teil auf die Qualität kultureller Adaptation der Tests zurückzuführen ist, erzielten DASEN/DELEMONS bei Vergleichen von australischen Ureinwohnern mit anderen Bevölkerungsgruppen (GLICK 1975, S. 641–643). So erscheint schon für die Stufe der konkreten Operationen der Nachweis einer Universalität der kognitiven Entwicklungstheorie schwierig. Für die Stufe der formalen Operationen scheint der Nachweis sogar systematisch unmöglich zu sein.

Die Befunde einfacher Verifikations- oder Falsifikationsversuche von kognitiven Entwicklungstheorien erscheinen zu statisch, um sie für Curriculuminnovation nutzen zu können. Zunächst ist ein solcher Befund auch das Ergebnis der jeweiligen lerntheoretisch sowie historisch-materialistisch zu präzisierenden ‚pädagogischen Umwelt‘ und des sozio-ökonomischen Entwicklungsstandes. Zum zweiten kann ein solcher Befund sinnvoll nur über eine sorgfältige pädagogisierte Nachforschung, in PIAGETS Begriffen in ‚klinischer Methode der Exploration‘, experimentell erbracht werden. Das heißt: Das Herauslösen aus traditionellen, voroperativen Schemata ist lernbar; so ist die Lernfähigkeit zu überprüfen, nicht das augenblicklich-zufällige Vorliegen oder Nicht-Vorliegen kognitiver Leistungen. Überdies sind der vereinzelte Aufweis besonders entwickelter kognitiver Strukturen und der häufige Aufweis weniger entwickelter kognitiver Strukturen nicht geeignet, die Universalitätshypothese mit Bedauern beiseite zu legen. Ganz im Gegenteil: Dieser Befund führt zu folgenden pädagogisch brisanten Fragen: Sind die in ihrer Stimulus-Unabhängigkeit und kognitiven Realitätsbewältigung weiterentwickelten, autonomen Menschen – obzwar Ausnahme einer Epoche und einer Gesellschaft (weil die Mehrheit der übrigen Menschen durch die politischen und ökonomischen Bedingungen abhängiger und deformierter Entwicklungsländer blockiert wird) – nicht in gewissem Sinn die normalen Menschen dieser Epoche und dieser Gesellschaft? Und ist der Regelfall der unterbrochenen und geschädigten Kompetenzentwicklung nicht gerade die Ausnahme, welche Erklärung – und entwicklungsangemessene Curriculuminnovation – verlangt (vgl. MARX' 6. These über FEUERBACH)?

Was Entwicklungspsychologie und Lerntheorie für Curriculuminnovation unbrauchbar und abstrakt macht, ist eine doppelte Unfähigkeit. Die erste Unfähigkeit ergibt sich aus der unhistorischen Verhaftung an die aktuellen Gleichgewichtsbedingungen. Die Theorien können etwas nicht erfassen, was so überaus bedeutsam für Curriculuminnovation in der Dritten Welt ist: die verschiedenen, oft in derselben Generation der Heranwachsenden identifizierbaren geschichtlichen Trägerstrukturen menschlicher Entwicklung. Während PIAGETS Untersuchung nur die geschichtliche Trägerstruktur einiger großbürgerlicher Kinder (KOHLBERG: diejenige von College- und High-School-Absolventen in den USA) zum Gegenstand hatte, hat es afrikanische, südamerikanische und asiatische Curriculum- und Entwicklungsforschung mit mehreren Trägerstrukturen zu tun: mit Kasten-, Sklaven- und Stammeskindern aus archaischen oder feudalen Produktionsweisen, mit Großfamilien- oder Klankinder aus patriarchalisch-vorkapitalistischen Produktionsweisen, mit Mischlingskindern aus großbürgerlichen Lebensstrukturen, mit Funktionärskindern neokolonialer Strukturen, mit Kindern politisch evolutionärer städti-

scher Produktionsweisen (wie in Soweto, Sao Paolo, Kalkutta). Sowenig man den heutigen schwarzen USA-Bürger auf Strukturen des Niggersklaven reduzieren kann, genausowenig lassen sich umgekehrt Kasten- und Landarbeiterkinder vor dem Hintergrund entwickelter kognitiver Strukturen bürgerlicher metropolitaner Jugendlicher abbilden.

Die zweite Unfähigkeit universaler oder abstrakter Entwicklungs- und Lernpsychologen liegt daher in der Ignorierung eines Gesetzes, welches nicht zufällig ein an die vielen Entwicklungsländer der Sowjetunion der Zwanziger Jahre gewöhnter Entwicklungsforscher (WYGOTSKI 1972) formuliert hat und welches sich in vielerlei Varianten bei neueren Curriculumforschern in der Dritten Welt wiederfindet: das ‚Gesetz des wechselseitigen Zusammenhangs des niederen und höheren Systems in der Entwicklung‘. Auf die Probleme der Kompetenzentwicklung in der Dritten Welt angewandt, könnte dieses Gesetz wie folgt ausgelegt werden: Mehr noch als in relativ entwickelten und unabhängigen Gesellschaften ist die Entwicklung der Heranwachsenden in der Dritten Welt nur als Ergebnis fortdauernden wechselseitigen Aufeinanderwirkens von Tradition und Moderne, von gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Theorie zu verstehen. Das beginnt mit der alles entscheidenden Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die nur über die Analyse der bilingualen Person zu verstehen sind, die viele Zwischensprachen (*interlanguages*) zu verarbeiten hat. Ebenso ist der Heranwachsende in der Dritten Welt ein ‚Bikultureller‘, d. h. seine kulturelle und kognitive Produktivität bemißt sich nicht nur nach Normen und Anforderungen einer bestimmten Kultur, sondern unausweichlich nach den z. T. widersprüchlichen Anforderungen mehrerer Kulturen (*intercultures*). Erst seine Fähigkeit (aber auch die des Curriculum), diesen Zusammenhang zwischen Eigensprache und Fremdsprache, zwischen Eigenkultur und Fremdkultur stets auf neuen Komplexitäts- und Urteilsstufen zu reorganisieren, macht Entwicklung aus. Diese Feststellung ist nicht nur aufgrund kulturanthropologisch spezifizierbarer Lernvoraussetzungen zu treffen, sondern auch aufgrund politisch-ökonomisch evidenter Probleme der Identitätsbildung von Heranwachsenden, die in der Dritten Welt nahezu unausweichlich zwischen dem traditionellen und dem modernen Sektor von Sozialisation und Produktion oszillieren. Die Jugend in der Dritten Welt ist in einem geradezu chronischen Ausmaß ‚marginal‘, d. h. im sozialen Sinne ungenügend integriert – sei es zu Hause, wo sie nicht mehr die gleiche Sprache spricht und die gleichen Normen teilt, sei es im sozialen System der Gesamtgesellschaft, die vielfach noch keine klare Sprache und Norm besitzt. Und sie ist ‚transitional‘, d. h. im ökonomischen Sinne ungenügend integriert – sei es im traditionellen Sektor, der ein ‚point of no return‘ für die Jugendlichen zu werden droht, sei es im modernen Sektor, der für die meisten ein aktuell unerreichbarer Punkt bleibt. Wenn Jugendliche in der Dritten Welt die Avantgarde der Revolution darstellen, dann vor allem deshalb, weil ihre soziale Position auf lange Sicht nicht konsolidierbar erscheint.

2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung

Der Schweizer Soziologe ZIEGLER hat eine gewagte Parallelität zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung herzuleiten versucht und der Curriculuminnovation nachgerade aufgegeben, an dem ‚Abenteuer einer kognitiven Gesellschaft‘ mitzuwirken.

„PIAGETS Theorie der Gruppierungen und die freie positive (Zusammenarbeit) und negative Reaktion (falschen Mythen anhängen) des Menschen gegenüber dem kategorischen Imperativ, welche durch Bemühungen um logische Operationen verstärkt wird, erklärt auch, warum so viele ansonsten bewundernswerte Gesellschaften der Dritten Welt sich weigern, die relative Sicherheit der mythi-

schen Organisation zu verlassen und sich in das ungewisse Abenteuer der Konstruktion einer kognitiven Gesellschaft zu stürzen. Aber schließlich ist einzig die Gesellschaft mit logischer Mentalität fähig, das technisch-industrielle Instrumentarium zu assimilieren und zu handhaben und eine produktive Ökonomie zu errichten, welche fähig ist, die Menschen in wachsender Zahl (und mit wachsenden Ansprüchen) zu ernähren. Die Gesellschaften mit mythischer Mentalität, welche sich weigern, sich für den Aufbau einer kognitiven Gesellschaft zu engagieren, machen demnach nichts anderes, als auf den Gebrauch formaloperatorischen Denkens, einschließlich ihrer komplexen und stets wandelnden Equilibrationen, also auf Logik, zu verzichten. Damit unterschreiben sie ihr eigenes Todesurteil“ (ZIEGLER 1969, S. 242f.).

Die in diesem Zitat verborgene Assoziation einer universalistischen Entwicklungs- oder gar Curriculumtheorie hat gewiß den Vorteil, der Unverbindlichkeit und dem Widerstreit z. T. willkürlicher Bildungsideen und -normen Bewertungsmaßstäbe ‚gelungener‘ bzw. ‚mißlungener‘ Entwicklung entgegenzusetzen. Solche Bewertungsmaßstäbe charakterisieren jedoch nur formale Entwicklungsniveaus, welche den realen, kulturell und ökonomisch variablen Entwicklungsständen entgegengehalten werden müssen: Erfolgt eine Entwicklung fachlicher oder sprachlicher, interlinguistischer oder interkultureller Kompetenz ohne Beschädigung individuell-gesellschaftlicher Identität? Erfolgt eine Herauslösung aus traditionellen Schemata ohne Beschädigung oder Unterbrechung kognitiver Kompetenzentwicklung, usw.? Die letzte Kategorie zeigt, daß kritische Möglichkeiten universaler Entwicklungsprinzipien nur abstrakte Verbindungen zur Mikrogenese individueller Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung herstellen. Die jeweils historische Verbindung von Curriculuminnovation zur Makrogenese von Bildungssystemen in der Dritten Welt determiniert dagegen letztlich, wieviel von diesem Anspruchsniveau praktisch realisierbar ist und realisiert wird. Die in Abschnitt 2.2. skizzierte Geschichte der Curriculuminnovation als Entschematisierung kolonialer Strukturen spiegelt indirekt Möglichkeiten und Grenzen einer autonomen, demokratischen und pädagogischen Curriculumforschung in der Dritten Welt wider:

- (1) Das bis heute vorherrschende Bildungssystem wurde in der Kolonialzeit konstituiert, gerade um die Bestandsvoraussetzungen der kolonialen Produktionsweise zu schaffen, also bei den Einheimischen unumgängliche Vertreter-Fähigkeiten (Arzthelfer, landwirtschaftliche Produzenten, Katecheten) aufzubauen.
- (2) Weltmarktkomplementäre Anpassungen, die sich aus der weltwirtschaftlichen Entwicklung besonders seit dem Zweiten Weltkrieg ergaben, machten Reaktionen auf Schwächen kolonialer (ökonomischer und kultureller) Antriebskräfte erforderlich: Funktionäre (Lehrer, Ärzte, Juristen, Verwalter) und qualifizierte Produzenten (in Landwirtschaft, Dienstleistungsbetrieben) wurden als ‚Spezialisten für die Extraktion‘ ausgebildet.
- (3) Dysfunktionale Folgen der quantitativen Expansion des Bildungssystems unmittelbar nach Unabhängigkeitserklärungen haben politisch z. T. durchsetzbare kompensatorische Reaktionen hervorgerufen: zunächst Versuche der Loyalisierung durch Nationenbildung (kulturpolitischer Ansatz), dann – mit Hilfe ausländischer Investoren – verstärkte Versuche der Differenzierung des Bildungssystems in eine große ruralisierte Organisation der Grundbildung und eine kleinere Formation der Sekundar- und Tertiärbildung (bildungsökonomischer Ansatz usw.).
- (4) Erst die Gewinnung einer relativen Unabhängigkeit von internationaler Arbeitsteilung – geschehe sie durch massive Gewinnung teurer Rohstoffe (wie Erdöl, Kupfer, Uran) oder durch konsequente Rekonstruktion der ökonomischen Gesellschaftsformation in Richtung auf eine autozentrierte, sich teilweise vom Weltmarkt abkoppelnde Struk-

tur – ermöglicht über kompensatorische Curriculuminnovationen hinaus integrative (gemeinwesenpädagogische und wissenschaftspolitische) oder gar emanzipatorische (politökonomische) Curriculumreformen.

So sehr diese ‚Entwicklungslogik‘ einer voranschreitenden Curriculumforschung und -innovation auch von den jeweiligen ökonomisch-politischen Voraussetzungen abhängig ist, so sehr erlaubt sie doch erneut, die jeweilige Curriculumarbeit in unserer wie in der Dritten Welt als eine begründete, der allgemeinen Entwicklung angemessene oder als eine unterbegründete, die allgemeine soziokulturelle Entwicklung unterschätzende Curriculumrevision einzuordnen. Wenn ein Curriculumvorhaben – wie beispielsweise in Libyen, Venezuela oder Nigeria – nicht bis an die Grenzen einer integrativen, geschweige denn kompensatorischen Curriculumrevision vorstößt, muß und darf gefragt werden: Wie wird verhindert, daß die Substanz einer Curriculuminnovation unter vorgeblichen oder tatsächlichen Zwängen über politische Kompromisse so sehr vermindert oder verändert wird, daß sie sogar hinter dem gesellschaftlich und ökonomisch Möglichen zurückbleibt? Wenn ein Curriculumvorhaben – beispielsweise ein solches der Ruralisierung und der funktionalen Grundbildung – den Fortschritt der gesellschaftlichen Bildung künstlich unter den geschichtlich bereits erreichten Bestandsvoraussetzungen hält, muß es entsprechend infrage gestellt werden können.

3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit

Curricular-didaktische Konzepte bestehen unvermeidlich aus präskriptiven Sätzen darüber, welche Bildungsziele unter welchen gesellschaftlich-öffentlichen Voraussetzungen gerechtfertigt sind, welche Bedingungen geschaffen, welche Methoden angewandt und welche Zwischenschritte verwirklicht werden müssen, um Bildungsziele überhaupt wirkungsvoll zu erreichen. In unserem Fall, der Curriculuminnovation in und mit weniger entwickelten Ländern, wird zusätzlich für ein solches Konzept gefordert, daß alle geplanten curricularen Entscheidungen ‚entwicklungsangemessen‘ sein sollten und zwar sowohl im Hinblick auf die Masse der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen als auch im Hinblick auf das politisch-ökonomische System der jeweiligen Gesamtgesellschaft.

Die meisten Beobachter der curriculumwissenschaftlichen Szene werden in ihr nicht nur den praktischen, sondern auch den theoretischen Fortschritt vermissen. Zwar haben sich die Grundmuster der Diskussion im Lauf der Jahrzehnte weitgehend gewandelt; doch dies ist eher historisch-politischen Wandlungen zu verdanken, wodurch bis dahin gültige Muster außer Geltung gesetzt wurden, als empirisch triftigen Falsifikationen von Hypothesen, die aus systemtheoretischen Aussagen der Curriculumforschung über das Verhältnis von Curriculum zu individuell-gesellschaftlicher Entwicklung abgeleitet sind. Man hat vielmehr den Eindruck, daß es eine Reihe separater, voneinander weitgehend unabhängiger historisch und ideologisch vorbelasteter Programme gibt, von denen jedes die eigene Theorie als angemessensten Problemlösungsversuch versteht. Der Kern der Annahmen des jeweiligen Ansatzes steht dabei im Prinzip nicht zur Disposition.

Gleichwohl täuscht ein solcher darwinistischer Eindruck. Eine Durchsicht der Curriculumprojekte in der Dritten Welt und ihrer Literatur zeigt, daß es zwischen individuell-gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen und curricularen Modellen nicht beliebige oder gar beliebig viele Kombinationsmöglichkeiten gibt. Mit anderen Worten: Bestandsauf-

nahmen, ‚guter‘ Innovationspraxis, soweit sie sich sowohl an ihrer Effektivität und Adäquatheit als auch an pädagogischen und demokratischen Maßstäben messen lassen, sind in gewissen Ansätzen durchaus ergiebig. Sie sind für die Dritte Welt hier und da – eklektisch (z. B. BREMBECK et al. 1972) oder in Form einer ‚Rationale‘ (KORDES 1976, 1979) – versucht worden. Ein knapper Durchgang durch die bisherigen Erfahrungen mit Curriculumarbeit in der Dritten Welt ermöglicht es, Bedingungen anzugeben, unter denen Wandlungen der curricularen Bildungssysteme in Entwicklungsländern diese oder jene Form annehmen und die ihrerseits entwicklungsangemessenen, progressiv, oder entwicklungsunangemessen, regressiv, auf Gesellschaft und Individuum einwirken können.

‚Gute‘ Innovationspraxis (FREY 1975) einer Curriculumarbeit in der Dritten Welt müßte nach allem, was wir bisher aufgeführt haben, folgenden Kriterien genügen: Entwicklungsangemessenheit, Autonomie, Effektivität, Legitimität.

Entwicklungsangemessenheit drückt sich in einer (selbstverständlich relativen) Fähigkeit zur reflektierten Herausbildung eines Musters der Curriculumstrukturierung aus, das eine neue, gegenüber der bisherigen Curriculumentwicklung ‚höhere‘ Stufe und erweiterte Funktion (Substitution – Kompensation – Integration) charakterisiert. *Autonomie* drückt sich in der Fähigkeit aus, Muster des Bildungssystems und der Lernplanung auszubilden, die anderen (ökonomischen, politischen, kulturellen) Systemen gegenüber relativ selbständig strukturiert sind, und zwar sowohl gegenüber dem internationalen System der Arbeitsteilung (z. B. deren Extraktionsorientierung, die sich in Ruralisierungsbestrebungen niederschlägt) als auch gegenüber den nationalen ideologischen und materiellen Verhältnissen (z. B. gegenüber Verhinderungen umfassender Entwicklung und vollständiger Aufklärung). *Effektivität* drückt sich in der Fähigkeit aus, ein entwicklungsangemessenes und autonom strukturiertes Curriculumprogramm realistisch zu gestalten und wirkungsvoll bis zur Erfüllung der eigenen Ziele und Perspektiven (beziehungsweise ihrer angemessenen Neukonstituierung) durchzuführen. *Legitimität* drückt sich in der Fähigkeit aus, für eine ‚Zone der nächstmöglichen Entwicklung‘ kulturelle Armut, Bildungsdeprivation und die mit Nicht-Bildung einhergehende Immobilität der unterprivilegierten (meist bäuerlichen) Massen signifikant zu verringern.

Aus diesen vier Kriterien einer guten Innovationspraxis lassen sich die folgenden Leitlinien begründen:

(1) In bezug auf *politisch-öffentliche Voraussetzungen* ist eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘, (a) wenn langfristig eine auf rationaler Überzeugungsarbeit basierende Massierung erfolgt und (b) wenn ständige Rückkoppelung und Neuthematisierungen ‚von unten nach oben‘ möglich sind.

(2) In bezug auf die *gesellschaftliche Begründungsdimension* wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein: (a) wenn sie die Spaltung von Stadt und Land und damit auch von unteren und oberen Schichten zu vermindern trachtet und (b) wenn in der Gesamtkonzeption besondere regionale oder gruppenbezogene Projekte unter Hinzuziehung übergeordneter, flankierender (ökonomischer, infrastruktureller, kultureller) Maßnahmen realisiert werden. – Schulische Bildung in der Dritten Welt ist gerade darin wirksam, daß sie eine neue Generation mobiler, bilingualer und bikultureller Heranwachsender fördert, die sinnvollerweise dahin gehen, wo ihre Kompetenzen und Kräfte am besten genutzt werden. Deshalb lassen sich ausgebildete Heranwachsende legitimerweise nur in ihrer Region halten, sofern die ökonomische Gesellschaftsformation auf eine einigermaßen gleichmäßige regionale Verteilung von städtischen, infrastrukturellen, wirtschaftlichen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen eingerichtet ist (BUDE/BERGMANN 1979; KORDES 1977).

(3) In bezug auf die *Gesamtorganisation der Schule* wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein, (a) wenn sie ein einheitliches Gesamtschulsystem für jedermann einrichtet (und

darüber hinaus andere Zertifikate nicht anerkennt), (b) wenn sie vorwiegend Schulgründungen in ländlichen Gebieten und für die unteren Klassen einrichtet, (c) wenn sie die Dauer der Grunderziehung bis ins berufsfähige Alter streckt, (d) wenn sie für die Schulabgänger regional angemessene ‚Empfangsstrukturen‘ für die Einbindung in Beruf oder Studium bereithält, (e) wenn sie familiäre Sprach- und Kulturerziehung mit den politisch-wissenschaftlichen Bildungszielen in der Schule synchronisiert. – Die Primarstufe war bis jetzt für 95 Prozent der Schüler die letzte Stufe der Ausbildung vor dem ungewissen Übergang ins Beschäftigungssystem. Eine wirksam reformierte Primarschule kann diesem Übergang nur gerecht werden, wenn sie in das Beschäftigungssystem selbst in semi-formaler Weise einführt und wenn in Zusammenarbeit mit anderen Teilsystemen und Institutionen der Gesellschaft ‚career-guides‘ für den jeweiligen regionalen Kontext ausgebildet und eingesetzt werden.

(4) In bezug auf *curriculare Entscheidungsdimensionen* (im engeren Sinn) wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein, (a) wenn die Entscheidung für eine Verbindung körperlicher und geistiger Lernarbeit fällt, (b) wenn die Entscheidung für die Vermittlung allgemeiner (sozialer) und vielseitiger technischer Fertigkeiten in Form polytechnischer Bildung fällt, (c) wenn eine Entscheidung gefällt wird, in Bildungszielen und -inhalten vor allem die kooperativen (genossenschaftlichen) Neigungen zu befördern.

(5) In bezug auf die *Bildungsinhalte* wird eine Curriculuminnovation dann besonders ‚gut‘ sein, (a) wenn für die Unterrichtskommunikation in den ersten Jahren die lokale oder regional gebräuchlichen Sprachen benutzt und diese dann später mit umfassenderen Verkehrs- oder Weltsprachen vermittelt werden, (b) wenn dem elementaren Schreib-, Sprach- und Rechenunterricht eine arbeits- und umweltorientierte Grundlage gegeben wird, (c) wenn die Sozialbildung in eine integrierte Umwelt eingebettet wird, in welcher Realitätsbewältigung und kritisch-solidarische Praxis die Leitziele sind, (d) wenn das Konzept des naturkundlichen Unterrichts so entformalisiert wird, daß der konventionelle Biologieunterricht durch konkrete Experimental-, Beobachtungs- und Demonstrationslektionen abgelöst und möglichst mit sozialen Projekten verzahnt wird.

Das zu lösende Problem in dieser Entscheidungsdimension besteht in der Integration der drei grundlegenden Lernbereiche: Die Lösung im *sprachlich-kommunikativen* Lernbereich besteht nicht nur in der radikalen, oft unmöglichen Rückwendung auf die Eigensprache; vielmehr muß die Entwicklung interlingualer Kompetenz eines bilingualen Sprechers gefördert werden; die Lösung im *moralisch-sozialkundlichen* Lernbereich liegt nicht einfach in der Negation einer wissenschaftlich-technologischen (und teilweise auch politischen) Weltkultur, sondern mehr noch in der perspektivenreichen, an Prinzipien angemessener internationaler Kommunikation ausgerichteten Entwicklung interkultureller Kompetenz; schließlich ist eine Entwicklung *kognitiver* Fähigkeiten umfassend nur möglich, wenn der produktive Transfer zwischen der Aneignung allgemeiner Denk- und Wissensstrukturen und der Bewältigung je eigener ökologischer und politökonomischer Realität gelingt.

(6) In bezug auf *Lernmethoden* ist eine Curriculuminnovation dann als ‚gut‘ einzuschätzen, (a) wenn die Sozialform des Unterrichts so flexibel wie möglich, das heißt nicht nur in Klassen, sondern in Gruppen oder individuellen Übungen angelegt werden kann; (b) wenn es hinsichtlich der Altersgruppierung keine fest vorgegebenen Regelungen geben muß, d. h. auch heterogene Altersgruppen (etwa zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden) möglich werden; (c) wenn die curriculare Tradition des Jahresplans zugunsten eines offeneren (an Ernten und regionalen Kalendern orientierten) Programms aufgegeben werden kann; (d) wenn das ausschließlich formale Examenssystem teilweise durch fertigkeitenorientierte Prozeßexamen und teilweise durch konkrete Projekt-Produkte (z. B. Bau von Hühnerhäusern oder Silos, Erstellung von Enquêtes) ersetzt werden kann.

(7) In bezug auf *Lernorte und Lehrerrollen* wird dann eine Curriculuminnovation ‚gut‘ sein, (a) wenn die Orte und Materialien des Unterrichts über die Schulwände hinaus in das Dorfmilieu, in die Landwirtschaft, in die Genossenschaft und auf die Märkte verlegt werden können; (b) wenn über den formellen Lehrer hinaus weitere Lehrerressourcen (Personen des Gemeinwesens und der ökonomischen Produktion) für den Unterricht eingesetzt werden können; (c) wenn die Lehrerpositionen mit einer weitergehenden Animateurfunktion für Schüler und Eltern, Gemeinwesen und Schulform ausgestattet werden können; (d) wenn die Lehrerberufung im Gemeinwesen demokratisiert werden kann, so daß auch die betroffenen und interessierten Dorf- bzw. Stadtteilbewohner Möglichkeiten der Kontrolle und der Sanktion gegenüber dem Lehrer ihrer Kinder erhalten. – Das besondere Problem der Statuszuweisung für Lehrer ist in der Dritten Welt durchgehend ungelöst geblieben. Vorwiegende Tendenz ist, den Lehrern eine ähnliche Beamtenrolle zuzuerkennen, wie sie in den weiterentwickelten Ländern vorherrscht. Für die meisten Länder der Dritten Welt, einschließlich der sozialistischen Staaten, scheint die Einführung von ‚Barfuß-Lehrern‘ eine revolutionäre Zumutung zu sein. Viel eher hört man Vorschläge, die in die entgegengesetzte Richtung gehen, nämlich den Lehrern in den ländlichen Regionen als Ermunterung eine zusätzliche Prämie (*indemnité*) für die Bereitschaft, die Stadt zu verlassen, zuzuerkennen (DUMONT 1969; HUGON 1971, S. 41).

(8) In bezug auf die *schulische Produktionsweise* wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein, (a) wenn die ökonomischen Konsequenzen der schulisch-landwirtschaftlichen Produktion in der Bewertung der Schulleistungen berücksichtigt werden; (b) wenn für die schulisch-landwirtschaftliche Arbeit Mittel eingesetzt werden, die gegenüber der umgebenden Region eine ‚Zone der nächstmöglichen Modernisierung‘ markieren; (c) wenn die Schulferien unter Berücksichtigung landwirtschaftlicher Jahreszeiten und bäuerlich-familiärer Produktion organisiert werden.

4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

Aus den hier vorgelegten Überlegungen resultieren drei spezifische Thesen für unsere Einstellung zu internationaler Curriculumforschung und -hilfe sowie unserer eigenen Einbindung in diese:

These 1: Internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit und praktische Integration verschiedener Ansätze der Curriculuminnovation werden in den weiter wie in den weniger weit entwickelten Gesellschaften immer zögernder, immer seltener verwirklicht. In vielen Fällen verläuft die Tendenz bereits umgekehrt in Richtung auf Desintegration, Kommunikationsabbruch, sogar Kontaktsperre. – Die Tendenz zur Desintegration ist nicht auf islamische Republiken (Iran, Pakistan) beschränkt; sie scheint – wie die Fälle Tansania, Kuba und andere zeigen – eine notwendige Phase zu sein, damit eine ‚gute‘ Innovationspraxis im Sinne der eigenen Entwicklung angemessener, unabhängiger Curriculararbeit überhaupt Platz greifen kann. Denn die besondere Lage von Curriculumforschung und -innovation in der Dritten Welt und die daraus resultierenden Schwierigkeiten, internationale Zusammenarbeit im Sinne stetiger Integration zu betreiben, sind offensichtlich:

(1) Die unterschiedlichen Niveaus der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung verbieten die umstandslose Übernahme von Rezepten der weiter entwickelten Länder. Entweder beruhen diese Rezepte lediglich auf dem, was in dem entwickelten Land gerade ‚in‘ ist, oder es sind relativ burschikose Zumutungen, die – wie im Fall der Ruralisierung – eher die ökonomischen Hintergrundinter-

essen der eigenen, weniger abhängigen Gesellschaft repräsentieren als eine irgendwie legitimierte Norm von menschlicher Bildung in der Dritten Welt.

(2) Die unausweichlichen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Geber- und Nehmerländern führen leicht dazu, daß fremde Experten die mit ihrer Hilfe in weniger entwickelten Ländern gegründeten Institutionen bzw. die in ihnen tätigen Personen geradezu handlungsunfähig machen.

(3) Schließlich ist jede einheimische Curriculuminnovation eines Entwicklungslandes durch den jeweils spezifischen sozio-kulturellen und historischen Hintergrund auf Sozialisations- und Produktionsprobleme (der Marginalisierung, der kulturellen Übergänge, der kollektiven Entwicklung von Jugend) bezogen, für die Fremde schwerlich Experten sind oder zu werden vermögen. Dies sollte uns unter anderem sehr vorsichtig werden lassen bei dem Transfer ‚kulturabhängiger‘ Curricula oder Tests bzw. bei der Erstellung allgemeiner Lernzielbänke und Lernzieltests.

These 2: Wir deutschen Erziehungswissenschaftler haben bisher internationale Zusammenarbeit mehr zum Kennenlernen und Vermitteln von Theorien und Modellen genutzt; jetzt wäre es an der Zeit, nicht nur unseren Kenntnisstand und unsere Aktionsbereitschaft, sondern auch den Entwicklungsstand unserer interkulturellen Kompetenz zu überprüfen. – Der kompetente Curriculumforscher ist sachlich in der Lage, in der Curriculuminnovation eines weniger entwickelten Landes frühere (unproduktivere) oder zukünftige (komplexere, differenziertere und reflektiertere) Stufen seiner eigenen Curriculararbeit wiederzuerkennen sowie unterschlagene oder sogar reicher entfaltete Interpretationsschemata zu rekonstruieren. Er wäre darüber hinaus in der Lage, die Abhängigkeiten, die er aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einem weiterentwickelten Land mit dominierender Position beim Partner in der Dritten Welt schafft, zu erkennen, in der Zusammenarbeit so weit wie möglich zu thematisieren und womöglich aufzuheben. Schließlich würde er sich um eine verbindliche Begründung und Diskussion von Perspektiven und Prinzipien der Curriculumentwicklung bemühen, die nicht an einzelne Kulturen gebunden sind. Die durch Curriculararbeit ‚verlängerbare Hegemonialisierung‘ (Bundesdeutsche führen bundesdeutsche Curricula in Senegal, Mali und Zaire ein; DDR-Deutsche errichten ihre erweiterte Oberstufe in Angola und Mozambique) wäre aufzuheben zugunsten von Kriterien und Entscheidungen, wie sie hypothetisch im 3. Abschnitt dieses Beitrags vorgestellt wurden.

These 3: Wir Erziehungswissenschaftler eines sehr weitgehend entwickelten, aber auch überaus exportabhängigen Landes sollten uns praktische Gedanken über die Umverteilung der Bildungsinvestitionen in unserem eigenen Land und im Weltmaßstab machen. – Im kleinen intranationalen Maßstab beginnt die deutsche Erziehungswissenschaft bereits, die Frage der bikulturellen und bilingualen Einbindung von Gastarbeiterkindern zu bearbeiten. Das wird auf längere Sicht nicht ausreichen. Die Vergrößerung der Europäischen Gemeinschaft (Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei) sowie die Anstrengungen der OECD und des Europarats tragen in sich den Keim einer Umverteilung europäischer Bildungsinvestitionen, die auf die schon verknappte Fähigkeit, unser eigenes Bildungswesen zu finanzieren, zurückschlagen wird. Auf lange Sicht wird überdies die Dritte Welt ihr umfassendes Bildungsrecht nicht nur einklagen, sondern auch mit Gewalt durchzusetzen suchen. Dieses sind die Erwartungen einer Jugend im Weltmaßstab, die wir ernstzunehmen haben.

Literatur

- AGBOTON, G.: Le rôle de l'enseignement dans la construction nationale. In: La Croix de Dahome, 13 oct. 1968.
- BALOGH, TH.: The Economics of Educational Planning. CEd 1964.
- BALOGUN, T.: Tout sur la réforme de l'enseignement. Kpanlingou, août 1971.
- BEEBY, C. E. (Ed.): Qualitative Aspects of Educational Planning. Liège 1969.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitätsprinzip. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BOULARÈS, H.: Le message des Tiers Mondes. Jeune Afrique, 11 août 1973.
- BUDE, U./BERGMANN, H.: Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. München 1978, S. 329–352.
- CAMERON, J./DODD, W. A.: Society Schools and Progress in Tanzania. Oxford 1971.
- CURLE, A.: Educational Strategy for Developing Societies. London 1970.
- DEBEAUVAIS, N.: La traduction des objectifs d'emploi en objectifs d'éducation. In: Tiers Monde (1964), S. 83ff.
- DUMONT, R.: Le développement agricole spécialement tropical exige un enseignement totalement repensé. In: Tiers Monde (1964), S. 13 ff.
- DUMONT, R.: L'Afrique noire est mal partie. Paris 1969.
- FANON, F.: Les damnés de la terre. Paris 1961. (Deutsch: Die Verdammten dieser Erde. Reinbek 1969).
- FAURE, E. (Ed.): Apprendre à être. Paris 1972. (Deutsch: Lernen zu Leben. Reinbek 1973.)
- FLOUD, D. A./HALSEY, A. H.: Education Economy and Society. Glencoe, Ill. 1965.
- FOUGEYROLLAS, P.: Modernisation des hommes – L'exemple du Sénégal. Paris 1969.
- FREIRE, P.: Research Methods. Dar-es-Salaam: Institute of Adult Education 1973.
- FREY, H.: Ein Hauptziel des Seminars: Bestandsaufnahme guter Innovationspraxis. In: HAMEYER, U./AREGGER, K./FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976.
- GALTUNG, J.: Erziehung und Abhängigkeit: Bildungssystem und Weltwirtschaftsordnung. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. München 1978, S. 545–569.
- GILLETTE, N.: École communautaire. In: Tiers Monde (1964), S. 39 ff.
- GLICK, J.: Cognitive development in cross-cultural perspective. In: HOROWITZ, F. D. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol. III. Chicago, Ill. 1975, S. 595–654.
- GOLDSCHMIDT, D.: Zusammenarbeit in Bildungsforschung und Bildungsplanung zwischen Entwicklungsländern und der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung 31 (1978), S. 70–78.
- HUGON, P.: Intégration de l'enseignement africain au développement. In: Tiers Monde (1970), S. 17 ff.
- IPAR: Réforme de l'enseignement primaire. Yaoundé 1969.
- KORDES, H.: Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften – Quasi-experimentelle Felduntersuchung zur Ruralisierung eines Schulversuchs der Grunderziehung in Dahome (Westafrika) mit ausführlicher Einführung in die Methode kriterienorientierter Evaluation. Saarbrücken 1976.
- KORDES, H.: Eine ‚Rationale‘ von Entscheidungsgründen für die Reform der Grundschulcurricula in der armen Welt. Münster 1976.
- LE THAN KHOI: Sur l'intérêt d'une présentation fonctionnelle du budget de l'éducation nationale. In: Tiers Monde (1964), S. 463 ff.
- LOMÉ: Conférence UNICEF – Enfance, jeunesse, femmes et plans de développement. Abidjan 1972.
- MARX, K.: Thesen über Feuerbach. MEW, Bd. 3. Berlin (DDR) 1969, S. 6 ff.
- MOUMOUNI, A.: L'éducation en Afrique. Paris 1964.
- MWINGIRA, A. C.: Education for self-reliance: the problems of implementation. In: JOLLY, J. (Ed.): Education in Africa: Research and Action. Nairobi 1969.
- NAJMAN, D.: Education in Africa. What next? Paris 1972. (Deutsch: Bildung in Afrika. Wuppertal 1976.)
- N'DIAYE, J. P.: Des cadres pour quoi faire. In: Jeune Afrique, 25 nov. 1972, S. 39.
- NEKPO, C.: Colloque Quaker sur l'africanisation de l'éducation. In: Education Dahoméenne, juin 1971, S. 12 ff.

- NGUYEN HUN CHAU: Les coûts de l'éducation. In: Tiers Monde (1965), S. 421 ff.
- NYERERE, J. K.: 'Erziehung zu „self-reliance“'. In: BOHNET, M. (Hrsg.): Das Nord-Süd-Problem. München 1971.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.
- PIVETEAU, J.: Guide pour votre école de promotion collective. Paris 1972.
- ROBINSON, S.: Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied 1971.
- SEIDL, P.: Institutionelle Bedingungen für Curriculumprojekte: Curriculuminnovation als Entschematisierung und Neudefinition kultureller Institutionen im Bildungsbereich (Teil 2). In: HAMEYER, U./AREGGER, K./FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976, S. 44 ff.
- SENGHOR, L.-S.: La négritude est un humanisme de XX^e siècle. Conference prononcée à Beyrouth le 13 mai 1966. In: L'Unité africaine, Dakar 26 mai 1966.
- SHAH, I.: The Sufis. New York 1964.
- SIGRIST, C.: Emanzipationsbewegungen in Afrika. Münster 1973.
- SKOROV, G.: Integration of educational and economic planning in Tanzania. UNESCO 1968.
- SWANTZ, N.: Research as an educational tool for development. In: Convergence – An International Journal of Adult Education. 8 (1975), H. 2, S. 44 ff.
- UNESCO: Medium-Term Plan (1977–1982). Paris 1977.
- WYGOTSKI: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M. 1972.
- YAOUNDÉ: Ministère de la Jeunesse et des Sports: Zones d'activités communautaires et culturelles. Yaoundé 1970.
- ZIEGLER, J.: Soziologie und contestation – Essai sur la société mythique. Paris 1969.